

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Reflexão sobre as práticas pedagógicas e os processos avaliativos

BIGNARDE, Kleber Gonçalves¹

Resumo – Este trabalho faz parte da apresentação na Mesa Redonda: Políticas Educacionais para a Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, no X Seminário de Educação do Vale do Arinos da UNEMAT/Juara, em que fazemos uma reflexão das possibilidades, dos avanços e desafios na Política Pública Educacional na Educação de Jovens e Adultos. Começamos contextualizando o desenvolvimento da EJA e seu legado para Mato Grosso e concluímos com reflexões acerca das necessidades formativas e das práticas educativas, em busca de identidades na oferta da EJA e dos CEJAs, com uma reorganização pedagógica e metodológica no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e dos processos avaliativos. E finalizamos trazendo elementos para construção de uma educação inclusiva e de direito, com objetivo de concretizar a oferta de uma modalidade pela aprendizagem ao longo da vida e de constituirmos uma escola pública, mas que também seja popular, reconhecendo assim os diferentes saberes que circulam no universo escolar.

Palavras-chave: EJA. Práticas Pedagógicas. Processos Avaliativos. CEJAs

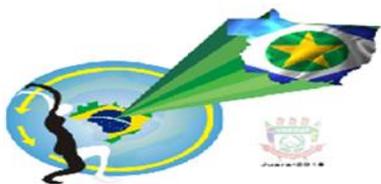
O LEGADO DA EJA

Acredito ser necessário contextualizar a própria constituição desta modalidade em Mato Grosso, para contribuir no olhar da política dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e suas reinterpretações com seus referidos projetos contingentes¹ e em disputa.

Ao traçar um breve histórico da EJA, parto da visão de Freire (2005), de não só pensar a história como sendo um tempo cronológico ou até mesmo um relato de acontecimentos, e sim, relacionar a transformação social como um processo histórico, que dialeticamente se constrói em constantes mudanças, de ter o mundo como uma realidade condicionante, mas que ao mesmo tempo só existe como produto da ação humana. Nesse aspecto:

Fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Ou seja, é necessário que cada um se torne agente de mudança na sociedade. O povo não deve aceitar passivamente o que lhe é imposto,

¹ Mestre em Educação, na linha de pesquisa Organização Pedagógica, Formação de Professores e Políticas de Currículo na Contemporaneidade, pelo PPGE/IE/UFMT, e Diretor do Cefapro de Cuiabá-MT.



pois é fundamental que ele saiba questionar e enfrentar criticamente as inúmeras adversidades econômicas, sociais e culturais que fazem parte do seu cotidiano (FREIRE, 2005, p. 40).

É preciso que se compreenda a história como exercício de aptidão do ser humano, de saberes e experiências que fazem parte de sua capacidade de organizar, observar, conhecer e analisar, para poder reinterpretar seu contexto.

Com esse olhar, Arroyo (2001) afirma que a EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica, com relações de poder que se cruzaram e se cruzam com diversas intencionalidades:

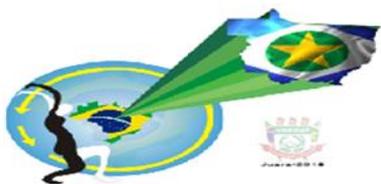
Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares (ARROYO, 2001, p. 04).

Este legado da EJA é uma herança construída pelas experiências da Educação de Jovens e Adultos e na relação com o movimento de educação popular, em que, segundo Arroyo (2001, p. 04), os princípios e as concepções, continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos continua radicalmente excludente.

Evidenciar a política pública, analisando algumas intenções e práticas pedagógicas que ao longo da experiência da EJA foram sendo construídas e vivenciadas, tornam possível um olhar para dentro de seus avanços, repensando seus desafios contemporâneos, e assim concretizar uma política reparadora, equalizadora e qualificadora, numa prática de educação ao longo da vida.

INICIATIVAS PARA EJA EM MATO GROSSO

O desenvolvimento da EJA em Mato Grosso está marcado pela implantação do Programa de Educação Integrada (PEI), que está ligado ao segundo momento do MOBREAL, e segundo Corrêa (1979) os objetivos deste programa são:



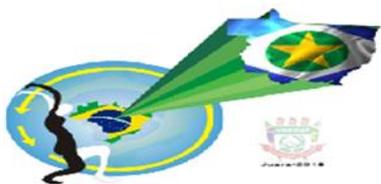
1 - propiciar o desenvolvimento da autoconfiança, da valorização da individualidade, da liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade e da responsabilidade individual e social; 2 - possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação à família, ao trabalho e a comunidade; 3 - possibilitar a ampliação da comunicação social, através do aprimoramento da linguagem oral e escrita; 4 - desenvolver a capacidade de transferência de aprendizagem, aplicando os conhecimentos adquiridos em situações de vida prática; 5 - propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo homem, como fator de desenvolvimento pessoal e da comunidade; 6 - estimular as formas de expressão criativa; 7 - propiciar condições de integração na realidade socioeconômica do país (CORRÊA, 1979, p. 177-178).

E também foi ofertado em 1973, no estado, conforme Kabeya (2010) o Projeto Minerva, oportunizando através de módulos o ensino supletivo, utilizando como ferramenta o rádio, buscando um maior alcance as pessoas adultas, através de uma educação à distância. E, em 1974, Mato Grosso organizou conforme orientação do MEC, os Centros de Estudos Supletivos (CES) que, mais à frente, se tornaram Núcleos de Estudo Supletivo; e depois se transformaram em Núcleos de Educação Permanente (NEPs), sendo a sua oferta por módulos, tendo a flexibilidade para o aluno se organizar conforme o seu tempo, disponibilidade e interesse, possibilitando a este aluno um atendimento individual ou por vídeo, lhe facultando a presença na unidade escolar.

Dentro destas perspectivas de oferta, Kabeya (2010) aponta que foram criadas as Salas Satélites, que promoviam a Educação de Adultos em escolas públicas e empresas privadas, o Projeto Logos II, que foi instituído pelo MEC, para professores que atuavam com as séries iniciais, mas que não detinham nenhuma titulação e o Projeto Inajá, exclusivo para o Vale do Araguaia, que visava atender os profissionais que atuavam nos anos iniciais que não possuíam magistério, sendo este ofertado principalmente para professores de salas multisseriadas, em períodos intensivos.

Para Boff (2002) e Ribeiro (2009), a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso surgiu na década de 70, mas podemos verificar a sua iniciativa em um desenvolvimento próprio a partir dos anos 90, já que o Governo Federal provocou uma descentralização da oferta da EJA para os Estados e Municípios.

Mato Grosso iniciou uma discussão quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução nº 137/1991, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), estabeleceu normas gerais para o chamado Ensino Supletivo, em que, conforme



artigo 2º, inciso I desta resolução – “A Suplência visa suprir a escolarização regular de Ensino Fundamental para maiores de 14 anos, e a de Ensino Médio para maiores de 18 anos que não tenham seguido ou concluído em idade própria”.

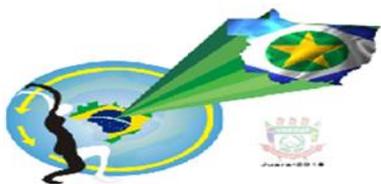
Naquele momento buscou-se desenvolver uma oferta de EJA aos que retomavam os estudos para a conclusão de sua escolarização. A Resolução nº 137/1991 - CEE/MT possibilitava ao aluno a matrícula a cada seis meses, o semestre tendo 100 dias letivos, com a carga horária de 540 horas aulas, e subdividia a modalidade em: Suplência I, destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pelo menos em dois anos ou quatro semestres; Suplência II, para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo ofertado da mesma forma da Suplência I; e a Suplência III, contemplando o Ensino Médio, tendo a duração de três semestres.

A partir desta organização, entre 1990 e 2000, foram desenvolvidas ações para EJA em Mato Grosso, por meio de cursos supletivos, projetos como: Homem & Natureza, Inajá II e Futuro Certo, que posteriormente denominou-se Projeto Geração, segundo Boff (2002).

A oferta da EJA por regime semestral perdurou até 2000, quando foi publicada a Resolução nº 180/2000 - CEE/MT, fixando normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, extinguindo o Ensino Supletivo, pois segundo a LDB 9394/96, no seu artigo 38, os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular, significando a EJA a equivalência aos que tiveram acesso à escolaridade e aos que nela não puderam permanecer. Assegurando, assim, o que está estabelecido no Parecer nº 11/2000 e na Resolução nº 01/2000/CEB, o direito público subjetivo dos cidadãos à conclusão da educação básica, cuja oferta gratuita é de dever do poder público, recomendando ainda a superação do termo Ensino Supletivo, por conta de uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência.

A Resolução nº 180/2000 - CEE/MT atribuiu à Secretaria de Educação de Mato Grosso a responsabilidade por estabelecer um programa para Educação de Jovens e Adultos que, em consonância com a legislação nacional, em seu artigo 3º assumia a condição de modalidade da Educação Básica, tendo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A SEDUC/MT, por meio da Portaria nº 240/2000, instituiu uma comissão interinstitucional para elaborar o programa de Educação de Jovens e Adultos para o sistema estadual de ensino. Comissão esta composta por representantes da Secretaria de Estado de



Educação de Mato Grosso, das Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Esta comissão organizou e orientou, em 2001, Seminários regionais e um Seminário estadual, com representantes de vários segmentos que compõem a EJA. Esses debates promoveram a compreensão de nova concepção de EJA, a ser desenvolvida por um programa para a modalidade, regulamentado pela Resolução nº 177/2002 – CEE/MT, este programa apresenta como objetivo da EJA:

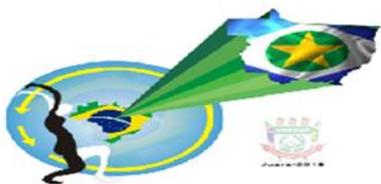
Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização (RESOLUÇÃO nº 177, CEE/MT, 2002, p. 01).

As diretrizes pedagógicas apropriadas pelo programa estão no caminho da valorização dos conhecimentos e respeito à diversidade sociocultural dos educandos, acompanhadas de uma flexibilidade da organização escolar, nos seus tempos e espaços de aprendizagem, com formas de oferta da educação básica de jovens e adultos, conforme a Resolução nº 180/2000 – CEE/MT e as regras de negócio estabelecidas sob orientação da referida resolução, que prevê a necessidade de definir as capacidades a serem desenvolvidas por cada área de conhecimento; e a adoção de uma avaliação reflexiva e formativa e que institui ainda os processos de classificação² e reclassificação³ na EJA.

Nesta mesma ação de criação do programa da EJA para Mato Grosso, constrói-se a Carta da Cidadania, na busca, dentre outras coisas, da constituição de um Fórum Permanente de Debate da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (FPDEJA), o qual, ao final do Seminário Estadual, foi aprovado e instituído.

² É o posicionamento do aluno em etapa-série-fase-ano. Será utilizado para casos de alunos que não possuem documento escolar. A escola fará uma avaliação para classificação e posicionamento do mesmo. Esse posicionamento está condicionado à defasagem de idade do aluno. A classificação pode abranger várias séries, anos, fases, conforme as Regras de Organização Pedagógica de 2008.

³ É o processo de avaliação que é realizado pelos professores das áreas/fase, sendo expressa através de relatório individual que integrará a pasta do aluno para reposicionamento etapa-série-fase-ano do educando, acontecendo concomitantemente nas três áreas da fase e não será permitido o avanço parcial de uma ou duas áreas para a fase subsequente, conforme as Regras de Organização Pedagógica de 2008.



No período de 2003 a 2007, somado a oferta da modalidade EJA por algumas escolas, a SEDUC/MT implantou o Projeto Beija-Flor⁴ de forma experimental para os municípios que não atendiam a EJA e outros que gostariam de ampliar a oferta. O mesmo possibilitava a organização por meio da EJA presencial, presencial por disciplina, presencial – terceiro, semipresencial para as populações indígenas e do campo, semipresencial de finais de semana, e semipresencial para a população do sistema prisional. E também tivemos a oferta do Programa LetrAção, exclusivo para alfabetização de Jovens e Adultos (MELLO, 2010).

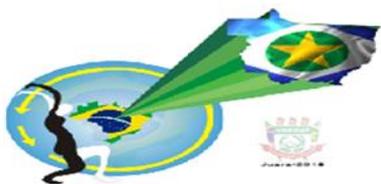
Com a necessidade de avançar no reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, considerando as condições para o seu aprendizado e suas necessidades, a SEDUC/MT instituiu uma Comissão Interinstitucional por meio da Portaria nº 393/2007, com o objetivo de discutir e propor o redimensionamento da EJA no Estado, visando à constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. Esta iniciativa buscava superar os problemas cotidianos na EJA levantados pela Comissão tais, como: evasão escolar, inadequação das práticas ao perfil dos educandos, o desenvolvimento de currículos fragmentados e cientificistas e oportunizar uma organização curricular que potencialize a seleção e organização dos “conteúdos significativos” (MATO GROSSO, 2007).

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na busca de fortalecer o programa da EJA, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implantou em 2008 os Centros de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de ser uma política curricular que proporcione avanços no atendimento da proposta da EJA no Estado de Mato Grosso.

Na oferta de Educação de Jovens e Adultos temos sujeitos que apresentam semelhanças em suas condições de pobreza, na defasagem idade-série e na negação ao direito à educação. Também apresentam com maior intensidade as diferenças regionais, étnico-raciais, de gênero, faixa etária, religiões e crenças, orientação sexual e suas convivências no campo ou na cidade, tendo a característica de serem sujeitos trabalhadores, que possuem o desejo de estar na escola pela necessidade de trabalho e que, ao mesmo tempo, sente

⁴ Projeto de Oferta da EJA de forma experimental, oportunizando uma organização curricular diferenciada, para ampliar as matrículas na modalidade e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão.



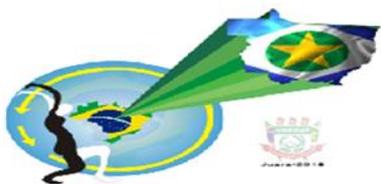
dificuldade de estar na escola pela dificuldade de relacionar a forma de oferta desta modalidade com as condições de ser um trabalhador. Tendo somados a tudo isso os conflitos culturais, pois as relações culturais são “palco de negociações”, onde todos os elementos são carregados de significação e os membros estão em constante recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados (BIGNARDE, 2013).

Nesta perspectiva, o Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, sente a necessidade de apresentar uma nova forma de organização do tempo e espaços escolares, aproximando-se das necessidades dos sujeitos da EJA. Isto porque, entender o tempo escolar enquanto uma construção social e cultural é primordial para construirmos outros tempos (MELLO, 2009).

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), criados através do Decreto SEDUC/MT nº 1.158, de 11 de fevereiro de 2008, apresenta em suas Regras de Organização Pedagógica (ROP) o ano letivo dividido em três trimestres por área de conhecimento. Nesse modelo o aluno pode fazer sua matrícula na modalidade presencial, por disciplina ou por área de conhecimento, sendo a primeira para alunos egressos dos exames supletivos, ou outra forma de certificação dos saberes. Permitindo, assim, aos educandos percorrer trajetórias de aprendizagem não padronizadas. Visa-se, portanto, minimizar os efeitos negativos da evasão escolar, ao longo do ano letivo. Por outro lado, o tempo curricular do aluno não deve ser resumido às experiências de sala de aula. Os projetos pedagógicos e planos de curso deverão desse modo, organizar o tempo escolar com flexibilidade, de modo a promover, compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas.

As Regras de Organização Pedagógica (ROPs), com fundamentação na Resolução nº 180/2000 - CEE/MT, traz o trabalho pedagógico organizado por área do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagem. Todas têm a mesma quantidade de aulas, uma área não é considerada mais importante que a outra. Não há uma hierarquização dos conteúdos escolares e sim, uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados à realidade em que o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

E seguindo estas regras, a carga horária é dividida em aulas coletivas, oficinas pedagógicas e plantões pedagógicos. As aulas coletivas ocorrem três vezes por semana, nos



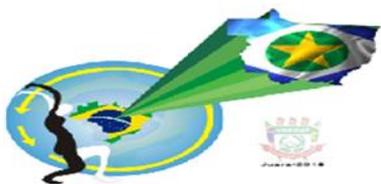
outros dois dias o aluno pode frequentar os plantões pedagógicos para tirar dúvidas ou fazer uma oficina pedagógica, que pode ser de xadrez, artesanato com material reciclável, redação ou dança de salão, oficinas estas que têm como objetivo integrar os diferentes conhecimentos disciplinares da área de conhecimento trabalhada (MATO GROSSO, 2008).

O tempo educacional do aluno não deve ser resumido às experiências de sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem não se dá só nos espaços escolares, mas também em espaços diferenciados, envolvendo métodos e tempos próprios. Os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social, em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo (BIGNARDE, 2013).

Desse modo, os projetos pedagógicos e planos de curso deverão organizar o tempo escolar com flexibilidade, de forma a compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas, adequando o calendário escolar à realidade de cada escola, considerando peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras (BIGNARDE, 2013).

Assim como o tempo do educando não pode se resumir à sala de aula, o tempo do professor também não deve se limitar a ela. Uma das reivindicações mais atuais, como lembra Arroyo (2005, p. 30), “para que os tempos docentes não sejam apenas de aulas. São reivindicados tempos de estudo e de gestão coletiva”. Para uma prática educativa satisfatória é fundamental tempo para planejar, refletir, discutir, trocar experiências e estudar. Na organização curricular para os CEJAs é estabelecida, pelas ROPs, a carga horária do professor distribuída em cinco momentos: na sala de aula, no estudo por área de conhecimento, no estudo por disciplina, no projeto sala de educador e no planejamento individual e/ou coletivo.

A organização curricular proposta para os CEJAs tem por objetivo provocar outras formas de organização do tempo escolar, criando situações de ensino e de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e de adultos, realizando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme determinado no Parecer nº 011/00 - CEB/CNE. Souza (2004), exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do jovem adulto como sujeito. Coloca-nos o desafio de pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade: ter o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. Ao pensar no desafio de construirmos princípios que regem a educação de adultos, há de se buscar uma educação



qualitativamente diferente, que tenha como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que reconheça a aprendizagem ao longo da vida como direito inalienável de todos.

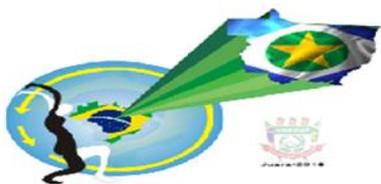
CONCLUSÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS AVALIATIVOS

A Portaria 218/2015/SEDUC/MT, estabelece a criação de uma Comissão de Avaliação da Política de Centros de Educação de Jovens e Adultos, e os trabalhos nesta equipe levaram a produção de instrumentos para levantamentos de dados a respeito das práticas pedagógicas, do currículo, da avaliação, e da própria organização da política, possibilitando informações para uma reflexão dos avanços e dos desafios da EJA em Mato Grosso.

Assim trazemos para este artigo uma análise preliminar, de dados iniciais, e conseqüentemente conclusões contingenciais, de dados por meio de visitas técnicas, observações e de alguns instrumentos avaliativos.

Podemos observar a partir do PPP, e das informações levantadas em alguns Cejas, dúvidas e a falta de definição em uma especificidade curricular, que possa assim promover uma orientação, proporcionando um eixo norteador sobre o que é mais importante e qual abordagem o professor deve fazer do conteúdo, sem distanciar da realidade do aluno, sem perder de vista os conhecimentos científicos e os saberes.

A definição dos conteúdos curriculares traz poucas evidências do princípio da interdisciplinaridade, apresentado pelas Orientações Curriculares de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso em 2010 (OCs/MT, 2010) ou seja, há dificuldade na integração entre as disciplinas de forma visível no Projeto Institucional de atendimento a EJA, de forma que possa verificar isso na composição curricular, estabelecendo a seleção de conteúdos prioritários, considerando e contemplando as diferentes perspectivas de escolaridade que os alunos da EJA apresentam: como por exemplo, as alunas mães - jovens e adultas, os alunos pais - jovens e adultos, trabalhadores empregados, trabalhadores desempregados, as Pessoas com Deficiência(uns diagnosticados outros não), e dependentes químicos - (vícios gerais etc.). Os sócios educandos, que estão em processo de ajustamento de conduta para a uma convivência social saudável.



A sensação de se perder em questões burocráticas, sem discutir questões do cotidiano que angustiam os professores, como por exemplo: o que fazer para superar o espaço da sala com os alunos da EJA? Como superar a perspectiva tradicional do que os alunos da EJA consideram como aula? O que se discute especificamente para cuidar da proficiência e do desempenho dos alunos? Ou seja, deve haver algo mais consistente em relação a proposta pedagógica diferenciada, que justifique a presença dos professores na escola para além do cumprimento da carga horária.

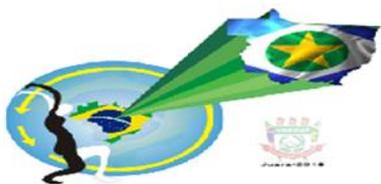
Em função dessa ausência, pode se dizer que é frágil também, o cuidado com a proficiência e desempenho dos alunos, chamando a atenção para o fato de que, os resultados alcançados precisam ser refletidos pelo coletivo da escola.

Sobre a avaliação e o desempenho dos alunos, considerando os dados sobre aprovação, reprovação/retenção e evasão levantados pela Comissão de Avaliação dos Cejas. Depois do levantamento realizado quais poderão ser as medidas adotadas pela escola? Retira o nome do aluno do diário? O professor liga para o aluno? Qual o objetivo de levantar o aluno em abandono de matrícula? O que vai para o PPP da Escola?

As medidas tomadas até aqui, presentes nos dados, são aleatórias, paliativas e não dão sustentabilidade para um projeto institucional, ou seja, isso faria mais sentido se houvesse uma ação pedagógica prevista no PPP da escola para resgatar esses alunos, não ficando somente a cargo de o professor ligar e chamar esses alunos de volta, sem muita condição de cuidar dos aspectos que levaram os alunos a abandonar a escola.

Outras questões também giraram em torno da evasão e retenção: Qual o maior período de evasão? Quais são as causas da evasão? Em qual segmento há maior índice de evasão por quê? Esses dados precisam fazer parte do diagnóstico para orientar a elaboração do PPP da escola e, a partir dos problemas detectados não fazer de conta que eles são cuidados, tomando apenas medidas paliativas por ações isoladas de alguns professores. Isso caracteriza um projeto falido que não dá visibilidade de sustentação em longo prazo para consolidar um projeto institucional do CEJA.

Temos ainda as dificuldades apontadas pelos professores, que são: falta de Apoio Pedagógico adequado para os alunos com desafios de aprendizagem mais acentuados, os alunos com deficiência são promovidos na mesma distribuição de tempo dos conteúdos e das aprendizagens dos outros alunos, precisa verificar se isso está coerente com a proposta de



inclusão definida no PPP dos CEJA. É coerente isso? Eles não teriam que ter um atendimento diferenciado, respeitando os tempos de aprendizagem de cada um? Para ser realmente uma instituição que trabalha com inclusão de alunos, ao mesmo tempo em que “acelera/sintetiza” a construção do conhecimento em tempos mais curtos, não teria que ter um diferencial para isso? Qual é esse diferencial retratado em um projeto institucional? Temos a sala de recurso, mas a estrutura e os recursos nem sempre permite que o trabalho necessário seja realizado.

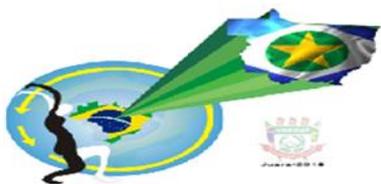
Não há avaliação global da escola, não há reflexão/conhecimento sobre os índices alcançados pela escola internamente, e não há também, comparação/relação desses índices com outras escolas do município e do estado. Quem somos? Qual a nossa importância? Que público atendemos e qual a nossa importância? Qual o diferencial dessa escola para os professores e para os alunos?

Também não se visualiza a orientação ou opção da escola por projetos integrados para melhorar as aprendizagens dos alunos. Não se pode esquecer de que se isso é importante para a alma pedagógica da escola, o projeto institucional precisa dar conta de orientar os critérios básicos que possibilitam executar a integração curricular em tempos trimestrais.

Não conseguimos visualizar claramente como se desenvolve o parâmetro da avaliação processual, contínua e formativa, para os alunos da EJA. Na fala dos professores aparece a percepção de que a avaliação é processual, mas quando vamos avançando nos aspectos práticos, o instrumento mais desejado e talvez utilizado é a prova.

Mas a grande questão não está em utilizar a prova ou não, o que se percebe é que se o projeto institucional não definir minimamente, o que é prioridade na construção de conhecimento dos alunos da EJA, se seu currículo não está definido com a eleição de prioridades do que se propõe para o processo de aprendizagem e do que se espera que o aluno consiga minimamente alcançar, fica impossível afirmar que o parâmetro de avaliação é processual e formativa.

Logo surge a pergunta: Que processos de aprendizagens e formativos são possíveis em três meses? Nesse caso, o que é positivo avaliar sobre o processo de desempenho do aluno? A avaliação formativa tem via de mão dupla, ou seja, todos os envolvidos no processo são avaliados. Alunos, professores, equipe gestora. O projeto institucional que define que o parâmetro de avaliação é processual tem que levar em conta e definir uma série de situações a saber: Primeiro, há que se analisar o seguinte: Os professores

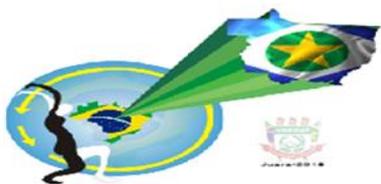


têm muito mais trabalho para avaliar no processo, porque os instrumentos são dinâmicos, o professor deve ficar atento o tempo todo, observando, cobrando do aluno o desempenho durante o processo, exige participação, interesse, envolvimento, tanto do aluno com a aula do professor, quanto do professor com o desempenho do aluno.

Nesse sentido, vale lembrar que se optamos pela avaliação processual, formativa, contínua é porque já rompemos com a avaliação tradicional, que é classificatória, excludente e promove o fracasso e a evasão escolar das camadas populares. Mas não dá para dizer que rompemos com isso e ficamos saudosos da prova como um instrumento capaz de motivar os alunos a estudarem e a aprenderem. Mas não dá também, para dizer que rompeu com tudo isso e não ter a utilização de outros instrumentos que orientem a avaliação processual. Que instrumentos são esses? Caderno de campo, ficha individual de cada aluno, quadro de acompanhamento e desenvolvimento de cada aluno, observações e anotações no portfólio do aluno, trabalho em grupo, dramatização, e até mesmo a prova como instrumento meio e não como instrumento fim do processo avaliativo. Isso significa que o que muda são as finalidades da avaliação.

Sobre isso é interessante refletir que se a escola diz que a avaliação é processual, mas não dispõe de sugestões e até definições de instrumentos que orientem as práticas avaliativas relacionadas com o currículo, vai acontecer o pior que poderia acontecer. O professor que não aderiu ao processo de avaliação formativa vai recorrer aos instrumentos da avaliação tradicional (a prova), muitas vezes para ficar mais frustrado e resistente à avaliação processual, porque ele pode confirmar que o aluno não sabe o que ele julgou importante saber sobre determinado conteúdo. E daí o professor confirma o “óbvio” que ele defendeu o tempo todo. “O aluno não sabe nada, mas me obrigaram a passar o aluno”.

Isso não é avaliação processual, pelo contrário o aluno já foi reprovado antes do resultado final pelo único responsável diretamente pelo seu processo de construção do conhecimento. No caso da EJA esse é um agravante, porque se junta a outros aspectos do processo de avaliação da ação educativa e em nome de uma política de inclusão se sacramenta um processo de exclusão velada na perversidade da natureza do processo de exclusão social. Quando se percebe isso? Na ideia do coitadinho, do limitado, do aligeiramento, da política de compensação, etc. que faz com que o processo de construção do conhecimento seja nivelado por baixo.



Esses tempos e espaços de aprendizagem, que respeitam o processo de construção de cada um precisam estar previstos no PPP, ou então vamos passando para frente sem tomar as medidas necessárias para que esses sujeitos tenham um bom desempenho no seu processo de construção do conhecimento, e tenham respeitados seus limites e possibilidades. O PPP precisa dar conta desses parâmetros para orientar o planejamento e as avaliações do processo educativo da escola como um todo. Isso evitaria que todo ano fizéssemos o mais do mesmo, e ficássemos todos frustrados. Justificaria também o tamanho envolvimento que os professores têm com essa escola. Não perderia tanto tempo em questões burocráticas, desarticuladas das angústias da prática pedagógica, conforme já apontado, quando levantamos os problemas e desafios a serem superados.

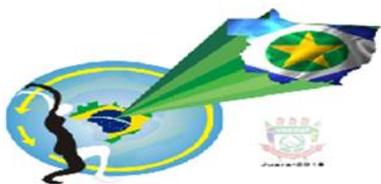
Quando não há parâmetros para orientar as exigências, os critérios são questionáveis, as insatisfações se ampliam, porque as cobranças são generalizadas, os problemas não são atacados diretamente e abre lacunas para todo tipo de questionamento que não tem muito a ver com uma proposta de educação que analisa processos de construção do conhecimento de alunos, professores e profissionais da escola.

Ressalto a importância para a construção das interações entre Secretaria de Estados de Educação (SEDUC), com todas as Superintendências, assessorias pedagógicas, Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (Cefapros), CEJAs, escolas, fórum de EJA, sindicato e Instituições de Ensino Superior. Um dos a serem aprofundados a partir do diagnóstico dessa Comissão é quanto a esse diálogo, ele ainda existe, ou se perdeu no tempo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mato Grosso se destaca como protagonista na discussão acerca de políticas e programas para EJA. Mas se faz necessário traçar objetivos, metas e estratégias a partir de estudos e pesquisas, e assim construirmos novos avanços e possibilidades nas políticas para EJA. As discussões podem trazer à tona que currículo queremos para EJA, por isso a necessidade de se dialogar em vários espaços.

Para esse importante processo o diálogo com os próprios alunos é fundamental. Este olhar deve refletir uma perspectiva de desenvolvimento em Mato Grosso de uma política para



Educação de Jovens e Adultos não deve ser apenas uma oferta, mas sim um direito ao conhecimento, ao aprender a partir de sua própria realidade e conhecimentos. O exercício de inclusão é dar a oportunidade de aprendizagem.

Conforme Bignarde (2013) o movimento de dificuldade em superar os entraves de uma prática disciplinar, apresentado pelos educadores nos CEJAs, cria limitações que impõem um engessamento nas possibilidades de oferta de uma EJA que reconheça os saberes de seus educandos e oportunize a recriação de novos conhecimentos. E também podemos observar que precisa avançar na organização curricular da EJA, e desenvolver uma identidade na organização pedagógica e metodológica na unidades escolares que ofertam esta modalidade de ensino.

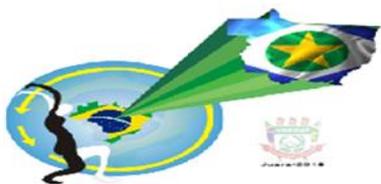
Assim trazemos as considerações de Bignarde (2013), em estes educandos precisam de uma escola que reconheça o quanto é difícil “arrumar um tempo para o estudo”. Sendo uma luta encontrar um horário, entre a longa jornada de trabalho, que inclui o deslocamento de casa ao local de trabalho em transportes precários, e as responsabilidades familiares.

Acredita-se, assim, que não basta a garantia do ingresso, é necessária a permanência e a garantia do direito de todos os educandos ao sucesso escolar, de se sentir e fazer parte de uma escola que reconhece seus conhecimentos e é capaz de auxiliá-lo na busca de novos (BIGNARDE 2013).

YOUTH AND ADULT EDUCATION: Reflection on teaching practices and evaluation processes

Abstract - This work is part of the presentation at the Round Table: Educational Policy for Indigenous Education, Education Field and Youth and Adult Education, the X Seminário de Educação do Vale do Arinos da UNEMAT/Juara, make a reflection of the possibilities , advances and challenges in Educational Public Policy on Youth and Adult Education, we start contextualizing the development of adult education and its legacy for Mato Grosso, and conclude with reflections on the training and educational needs, searching for identity in the provision of adult education and the CEJAs with a pedagogical and methodological reorganization of teaching practices and evaluation processes with a view to develop a process of inclusive learning teaching and law, in order to realize the offer of a modality of learning throughout life and of achieving an public school, but that is also popular, so recognizing the different knowledge circulating in the school environment.

Palavras-chave: EJA. Práticas Pedagógicas. Processos Avaliativos. CEJAs



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 09-20, 2001.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadoras de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17-32.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. **A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAs em Mato Grosso de 2008 a 2011**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós Graduação em Educação. Cuiabá. Brasil.

BOFF, Leonir. A. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 10/05/2000.

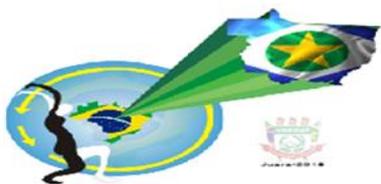
_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE/CEB, 15/06/2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U., 21/12/1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Slitm>>. Acesso em: out. 2008.

CORRÊA, Arlindo Lopes (Ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAAL, 1979. 472 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa, Portugal: Educa, 1997.



KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização:** Perfil da EJA. Cuiabá: UFMT, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 1.158**, de 28 de maio de 2012 Cuiabá: SEDUC/MT, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 180/2000 - CEE/MT.** Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação. Cuiabá: D.O.E., 01/02/2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 05/2011 - CEE/MT.** Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 28/12/2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 137/1991 - CEE/MT.** Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 1991.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 177/2002 - CEE/MT.** Aprovação do Programa da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 26/06/2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 393/2007 – SEDUC/MT.** Constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 10/10/2007.

MELLO, Angela Rita Christofolo. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso:** Estudo do Programa Letração de 2004 a 2007. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2010.

RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do conhecimento de educação de jovens e adultos no Brasil:** Um balanço de teses e dissertações (1999-2006). Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de jovens e Adultos.** Curitiba: IBPEX, 2007.

ⁱ Conceito de Organização Curricular apresentado em BIGNARDE, 2013.

Recebido em: 16/11/2015

Aprovado em: 29/11/2015